



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Encetando a luta pelo controle da produção pedagógica nas unidades escolares

Neusa Maria Dal Ri
Candido Giraldez Vieitez

Como citar: DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. Encetando a luta pelo controle da produção pedagógica nas unidades escolares. *In:* DAL RI, N. M. (org.). **Educação Democrática, Trabalho e Organização Produtiva no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 167-212. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-85-7249-061-0.p167-212>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

ENCETANDO A LUTA PELO CONTROLE DA PRODUÇÃO PEDAGÓGICA NAS UNIDADES ESCOLARES

*Candido Giraldez Vieitez
Neusa Maria Dal Ri*

INTRODUÇÃO

No Brasil, assim como em vários outros países, os estudantes universitários foram pioneiros em reivindicarem estruturas de gestão mais democráticas nas universidades públicas, o que fizeram por volta de 1960, sobretudo. Por sua parte, os professores estiveram concentrando seu foco na defesa da escola pública e de um ensino entendido como transmissão de conhecimentos compatíveis com os interesses populares. No entanto, no movimento que lutou pela volta do país ao Estado de Direito, nos anos de 1970 e 1980, os professores, em paralelo com a defesa da escola pública e o ensino crítico de qualidade, pleitearam a gestão democrática da educação, supondo que esta pudesse ser uma oposição real ao poder burocrático que dominava o sistema escolar.

Em decorrência dessa reivindicação encampada pelo movimento da educação, a Constituição de 1988 apresentou a *gestão democrática* nas escolas públicas, de maneira que, teoricamente, por força da lei, as unidades escolares públicas contam, ou deveriam contar, com o instituto da

<https://doi.org/10.36311/2020.978-85-7249-061-0.p167-212>

gestão democrática (GD), que tem no conselho escolar deliberativo sua instância central e representativa. Tudo indica que a GD na educação básica é mais formal que real, porém, no ensino superior público se encontra em funções com eficácia variada segundo as instituições (VIEITEZ, 2015).

A concepção consagrada na lei e o aparato institucional responsável pela operacionalização da gestão nas escolas são denominados de democrática. Porém, trata-se de uma concepção liberal, uma vez que suas disposições, tanto para a escolha de representantes, quanto para o exercício do voto são de natureza censitária. De qualquer forma, a *gestão democrática*, onde apresenta eficácia significativa, constitui-se como um mecanismo de participação do trabalhador coletivo na micropolítica escolar.

A técnica política que caracteriza a GD, de *per se* é restritiva à ação política do trabalhador coletivo escolar. Contudo, independentemente dessa característica, temos de ponderar dois outros acontecimentos: a) antes de ser inscrito na Constituição, o pleito pela GD foi pouco orgânico ou mobilizador dos sujeitos educacionais; b) posteriormente à sua conversão em lei seguiu por diapasão análogo.

A GD na escola segue constando das reivindicações sindicais, por exemplo, mas sua vitalidade mobilizadora é pouco expressiva no ensino superior, e no ensino básico o assunto parece ser subestimado por boa parte dos sindicatos de docentes.

O resultado dessa situação é que a GD, onde apresenta certa eficácia, encontra-se amplamente dominada pela ideologia e maquinaria operacional da educação do Estado burguês, ou seja, move-se basicamente nos quadros da burocracia estatal. Consequentemente, a ideia de se produzir uma educação compatível com os interesses populares, que em suas origens é antiburocrática, e para a qual a gestão democrática poderia contribuir, ou foi esquecida ou permanece mais como uma figura declamativa. As organizações dos alunos e os sindicatos de professores e funcionários coordenam e impulsionam importantes lutas, mas essas pouco ou nada se articulam com a questão da GD.

Neste trabalho, entretanto, examinamos uma vertente de ação educacional que se formou há cerca de uma dezena de anos atrás e que deno-

minamos de **pedagogia dos movimentos sociais** (PMS), compreendidos em sentido lato¹. Escolas com influência variável da PMS compõem um universo restritíssimo, porém, encontram-se presentes em diversas regiões do país. Para examinar a PMS vamos tomar como referência empírica duas escolas públicas com hegemonia político-pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A primeira é a Escola Estadual de Ensino Médio Semente da Conquistam (SC), que está situada no Assentamento 25 de maio, o mais antigo do MST, na cidade de Abelardo Luz, Santa Catarina. A segunda é o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak que se encontra no Assentamento Ireño Alves dos Santos e Marcos Freire, um dos maiores do país congregando mil e quinhentas famílias, localizado em Rio Bonito de Iguaçú, no Paraná.

O que há de diferente nestas duas escolas estatais? No que aqui nos interessa, há a ação do trabalhador coletivo (TC) estabelecendo um controle dos trabalhadores e tratando de implantar uma pedagogia alternativa à pedagogia oficial. Portanto, o que buscamos mostrar nestas linhas é que os trabalhadores coletivos dessas escolas, em vez de conformarem-se à inação ou à participação na micropolítica burguesa da escola, introduziram um controle próprio, ou seja, um controle que é portador de uma concepção pedagógica até certo ponto antitética à pedagogia dominante.

Para o desenvolvimento deste estudo, além dos procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental, realizamos observação *in situ* nas referidas escolas e entrevistas semiestruturadas com diretores, professores, alunos, funcionários e pais de alunos dos referidos estabelecimentos. Na Escola Semente da Conquista foram entrevistados o diretor, quatro professores, três alunos e uma mãe de aluna. No Colégio Strozak foram entrevistados a diretora, o diretor auxiliar, quatro professores, cinco alunos, uma funcionária e uma professora membro da direção regional do Setor de Educação do MST da Brigada Ireño Alves.

Como assinalado, a práxis de controle por parte do trabalhador coletivo nas referidas escolas é nosso objeto primário de investigação. Porém, como esse tema é praticamente insólito na área da educação, antes de

¹ Os movimentos sociais entendidos em sentido lato compreendem os movimentos sociais estrito senso e organizações como sindicatos e partidos, dentre outros.

examinarmos as escolas, apresentamos um preâmbulo com as ideias básicas pertinentes ao fenômeno do controle.

1. O CONTROLE

Em meados do século XVI, a burguesia empreendeu a aglutinação de trabalhadores no mesmo local de trabalho, com o que deu início à produção capitalista, ou seja, à exploração do trabalho assalariado.

A produção capitalista tem, histórica e logicamente, *seu ponto de partida* na reunião de um número relativamente grande de trabalhadores que trabalham ao mesmo tempo, no mesmo lugar (ou, se se preferir, no mesmo campo de trabalho) na fabricação da mesma classe de mercadorias e sob o mando do mesmo capitalista (MARX, 1972, p. 259, grifos do autor).

Nesse ato seminal da acumulação capitalista constituiu-se concomitantemente o moderno processo de cooperação no trabalho, pois, conforme Marx (1972, p. 262, grifos do autor), “*A forma do trabalho de muitos trabalhadores coordenados e reunidos com vistas a um plano no mesmo processo de produção ou em processos de produção distintos, mas enlaçados se chama cooperação*”.

Esse imperativo processo de cooperação faz com que os trabalhadores reunidos pelo capital constituam um organismo produtivo, ou seja, um trabalhador coletivo. O trabalhador coletivo que foi constituído, no início, na manufatura no século XVI, com a revolução industrial, saltou para o sistema de fábrica e deste para outros setores da sociedade, vindo a constituir-se na forma geral de organização do trabalho assalariado sob o regime social burguês.

A cooperação sistêmica entre trabalhadores assalariados constitui uma potência social grandiosa e inusitada. No entanto, paradoxalmente, essa potência social é também um sistema no qual a força de trabalho e sua correspondente cooperação encontram-se alienadas para o capital.

O papel de direção do capitalista não é apenas uma função especial que se depreende da natureza do processo social do trabalho, como algo inerente a ele; é também uma *função de exploração no processo social de trabalho*, função determinada pelo inevitável antagonismo entre o explorador e a matéria prima de sua exploração. Ao crescer o volume dos meios de produção que se enfrentam com o trabalhador assalariado como propriedade alheia, cresce também a necessidade de fiscalizar sua utilização, evitando o mal uso ou o desperdício. A cooperação entre trabalhadores assalariados é, além disso, um simples resultado do capital que os emprega simultaneamente. A coordenação de suas funções e sua unidade como organismo produtivo encontram-se fora deles, no capital, que os reúne e mantém em coesão. Desde um ponto de vista ideal, a coordenação de seus trabalhos aparece aos olhos dos trabalhadores como *plano*: praticamente, como a *autoridade* do capitalista, como o poder de uma vontade alheia que submete sua atividade aos fins perseguidos por aquela vontade (MARX, 1972, p. 267, grifos do autor).

As determinantes fundamentais da alienação do trabalho (MÉSZARÓS, 2006) foram postas já no período manufatureiro. A propriedade privada capitalista dos meios de produção, exploradora do trabalho denominado *livre*, ou seja, assalariado, com o apoio do Estado absolutista, iniciou sua trajetória como um novo tipo de *domínio senhorial* ascendente. A propriedade, situando-se na categoria de *sacrossanta*, constituiu um novo campo de trabalho. Neste novo campo de trabalho, o burguês apresenta-se ao mesmo tempo como sumo pontífice e soberano, enquanto que, no lado oposto, os trabalhadores aparecem como uma massa operosa subalterna, cuja força de trabalho é vendida antes mesmo de consumado o trabalho.

Naquele tempo primevo, em que praticamente não havia nenhuma *lei*, salvo as do próprio mercado de trabalho para *moderar* a relação capital trabalho, o arbítrio do capitalista quanto ao uso que fazia de seus trabalhadores revelava-se como uma tendência à exploração irrestrita.

Com a revolução industrial e a passagem da *manufatura* para fábrica, a situação de massivos setores da classe trabalhadora assalariada piorou, o que, paradoxalmente, ocorreu naqueles ramos com mais amplo uso de máquinas, notadamente o setor têxtil (ENGELS, 2009).

Apesar das terríveis vicissitudes² que têm submetido a maioria da classe trabalhadora através dos tempos, os trabalhadores nunca deixaram de tentar influir sobre as suas condições de trabalho e vida, estabelecendo algum tipo próprio de controle em oposição ao, aparentemente, ilimitado domínio do capital (GORDON; EDWARD; REICH, 1986). Um exemplo foi a luta em torno da jornada de trabalho. Durante séculos a jornada de trabalho beirou o limite da capacidade física do trabalhador. Desse modo, a luta pela jornada de trabalho de 8 horas tornou-se um clássico da ação do movimento operário e popular (MOP). Na época do denominado *Welfare State* (1950-1970) o problema parecia estar resolvido. No entanto, na atual etapa neoliberal, que teve início por volta dos anos de 1970, a burguesia esta novamente empenhada em alargar a jornada de trabalho a patamares compatíveis com o tempo da revolução industrial.

No começo do século XIX, quando o capitalismo encontrava-se em pleno ímpeto, nos setores mais dinâmicos e tecnicamente avançados, como, por exemplo, em Manchester, na Inglaterra, as condições de trabalho dos operários eram draconianas e a vida privada era miserável (ENGELS, 2009). Contra esse quadro dantesco do novel capitalismo industrial, as melhorias nas condições de vida e trabalho dos assalariados foram arrancadas pelos trabalhadores dos capitalistas e do Estado por meio da luta social. Essas lutas resultaram no estabelecimento de certo controle ou limitação na firme propensão da burguesia em preservar *in totum* as condições sociais mais propícias possíveis para a exploração *irrestrita* da força de trabalho.

A limitação ao domínio burguês, ou seja, o controle imposto pelos trabalhadores, materializou-se muito mais tarde nos denominados *direitos sociais* (MARSHAL, 1967) que, como podemos verificar na atualidade, de direitos não tinham nada, mas que tipificaram o *Welfare State* nos países imperialistas, sobretudo entre o fim da Segunda Guerra e os anos de 1970, com reverberações muito variáveis nos países da periferia. No entanto, nem a literatura, e tampouco o MOP, denominam de controle a atividade

² Os tormentos da classe trabalhadora longe estão de restringir-se às condições econômicas e sociais. É preciso contabilizar também os massacres repressivos, como, por exemplo, o ocorrido com a Comuna de Paris em 1971 e os ocorridos na América Latina. Também é necessário considerar as guerras coloniais e, posteriormente, as guerras imperialistas, como a Segunda Guerra Mundial que ceifou milhões de vidas de trabalhadores.

de resistência dos trabalhadores aos ditames do capital. Certamente que o MOP, ou parte dele, conhece a expressão controle operário (CO). Mas, esse termo, em geral, refere-se ao movimento pelo controle operário ocorrido em torno da Revolução Russa de 1917, que teve características muito específicas num contexto de revolução social (BRINTON, 1975). Autores ligados à história do trabalho, por outro lado, entendem que o controle operário não apenas transcende a Revolução Russa, como também, no decorso do tempo, apresentou conteúdos e formas de manifestação distintas daqueles que se verificaram naquele fenômeno social (MONTGOMERY, 1985, MANDEL, 1974, GOODRICH, 1920).

Na trajetória do controle operário, a instauração do taylorismo na indústria, no começo do século XX, funcionou como uma espécie de divisor de águas. O aspecto fundamental é que, com exceção de certos setores precocemente mecanizados, como foi caracteristicamente o têxtil, o controle operário, embora heterogêneo em suas características, estava disseminado. No que consistia o controle operário? Abstrata e sinteticamente podemos indicar o que consistia o controle operário com a seguinte observação. Na segunda metade do século XIX, praticamente tudo que dizia respeito à atividade empresarial estava alienado para o capital, ou seja, encontrava-se sob domínio direto do capital. No entanto, depois de trezentos anos, o capital ainda não conseguia estender cabalmente esse domínio ao processo de produção. Neste terreno o capital dependia da ação relativamente independente dos trabalhadores qualificados ou semiquilificados para colocar o trabalho em marcha. Eis como Montgomery (1985, p. 23) se refere a esses trabalhadores do controle.

Eram esses trabalhadores, os veteranos da vida industrial, os que preocupavam a Taylor. Eles tinham internalizado o sentido industrial do tempo, eram muito disciplinados em sua conduta, tanto individual como coletiva, e consideravam a ampla divisão do trabalho e a produção com máquinas como seu ambiente natural. No entanto, amiúde esses atributos não os fizeram adquirir nem a dócil obediência dos autômatos nem o individualismo do 'arrivista'. Em vez disso adquiriram uma forma de controle dos processos produtivos que era cada vez mais coletiva, deliberada e agressiva.

Na questão do controle dos trabalhadores, ou relativa autonomia que detinham, o conhecimento técnico era certamente fundamental. Mas, o controle não se devia apenas a isso. Articulando-se à questão técnica estava a luta que os trabalhadores travavam cronicamente com os patrões pela preservação ou ampliação do controle.

Ainda, de acordo com Montgomery (1985, p. 23), na segunda metade do século XIX, três dimensões do controle se destacavam: 1) a autonomia funcional dos artesãos industriais; 2) as normas laborais dos sindicatos que serviam de guia à ação dos trabalhadores nas fábricas; 3) o apoio mútuo dos distintos ofícios na imposição de normas e na convocação de greves de solidariedade, que eram uma marca expressiva do controle operário e do sindicalismo da época.

Com a grande reforma que a burguesia foi introduzindo, a partir do final do século XIX, à qual usualmente se atribui como ícone o taylorismo³ ou a denominada *gerência científica*, o quadro descrito foi mudando aos poucos, mas de modo drástico.

A reforma teve como base objetiva o desenvolvimento de novas máquinas- ferramentas dotadas de novas capacidades, e a possibilidade de sua ampla disseminação (GORDON; EDWARD; REICH, 1986). Sobre essa base emergiram novas medidas técnicas, como o estudo de tempos e medidas administrativas, profissionais e sociais.

A reforma envolveu as seguintes medidas que foram sendo adotadas em paralelo: 1) utilização ampliada de novas máquinas-ferramentas; 2) redefinição do trabalho na empresa, com a criação de um segmento para o exercício de funções *intelectuais* e outro para o exercício de funções *manuais*; 3) intensificação da luta dos capitalistas contra o controle operário e os sindicatos de ofícios; 4) ejeção da empresa da educação profissional que se encontrava sob controle dos artesãos industriais; 5) desenvolvimento de uma agência educacional especializada separada da atividade de trabalho, a escola capitalista.

³ É corrente a afirmação de que a etapa do taylorismo se esgotou, e há debates em torno do aparecimento de novas formas de dominação dos trabalhadores, como, por exemplo, o toyotismo. No nosso entendimento, sem pretender negar as modificações ocorridas, essas novas formas não são outra coisa que um novo taylorismo e, inclusive, um super taylorismo.

Podemos ver esse conjunto de medidas como uma variante da antiga política romana de *divide et impera*. Como era inevitável, a fábrica continuou a ser operada por uma maioria constituída por trabalhadores. Mas, agora, em princípio, os que se encontravam do lado do trabalho intelectual tinham uma qualificação profissional baseada em nível de escolarização mais alto fazendo jus a *status* diferenciado, enquanto que os demais passaram a constituir a camada dos operários ou trabalhadores. Em âmbito societário, essa clivagem, por uma parte, impulsionou as denominadas *classes medias*, enquanto que, por outra, delimitou quem eram os trabalhadores propriamente ditos.

Sob essas condições, o tradicional controle operário feneceu. Essa inflexão foi assinalada pela substituição dos sindicatos de ofícios pelos sindicatos de ramo econômico, abertos a todos os trabalhadores indistintamente. Concomitantemente, verificou-se outra inflexão. Seguindo a linha da menor resistência, a maior parte dos sindicatos passou a focar suas lutas em questões pontuais, principalmente, nos assuntos referentes a salários e à jornada de trabalho e, em seguida, nas demais questões que passaram a integrar o denominado *Welfare State* já assinalado.

No entanto, a aspiração do movimento operário ao controle não desapareceu. Na atual quadra histórica, em que o capitalismo está em crise pelo menos desde o ano de 2008 e a qualidade de vida dos trabalhadores submerge, quais são as organizações dos trabalhadores que podemos declinar de memória, que têm como bandeira de luta ou, pelo menos, como uma de suas bandeiras o controle operário ou seu sucedâneo nominativo?

O que parece ter ocorrido após a reforma taylorista é que os tempos históricos e a forma da luta pelo controle mudaram. Até o advento do taylorismo, a luta em torno do controle era usual. Mas, subsequentemente, sua viabilidade e eficácia passaram a estar mais vinculadas, embora não exclusivamente, àquelas épocas em que a voltagem política dispara, o que pode envolver a presença de um movimento social antagonista ou relativamente antagonista ao capital, um ou vários partidos políticos, conflito trabalhista *explosivo*, grave instabilidade política, guerras, rebeliões ou situações revolucionárias⁴. Essa última possibilidade foi a que se materiali-

⁴ Ver MANDEL, E. *Control obrero, consejos obreros, autogestión*. México: Era, 1974.

zou na Revolução Russa de 1917. Por essa época, floresceu na Rússia um movimento pelo controle operário que é frequentemente tomado como a referência, como já indicado.

No caso russo, o controle operário dos empreendimentos econômicos era variado em seu escopo, mas sempre implicava algum tipo de intervenção direta e recorrente do trabalhador coletivo na gestão dos capitalistas. Esta interferência se tornou cada vez mais agressiva à medida que transcorria o processo da revolução, até que chegou o momento em que o controle se transmutou em ocupação ou apropriação da empresa pelo trabalhador coletivo⁵, ou seja, uma espécie de expropriação dos capitalistas concomitante a uma alteração radical das relações de produção.

Esse foi um caso excepcional. Mas, os estudos sobre o controle operário enumeram a existência de muitas outras situações de controle anteriores e posteriores à revolução russa, em diversos países, e até os dias atuais (NESS; AZZELINI, 2011). A questão que se coloca, portanto, é o que realmente distingue o controle operário das demais ações engendradas pelo MOP em defesa própria?

Na revolução russa o controle chegou à expropriação capitalista. Mas, como definir o controle em casos diferentes dessa situação extrema, levando em conta que o tipo de concubinato conflitivo entre os trabalhadores e o capital, que caracterizou o controle antes do taylorismo, não é mais possível?

A *administração científica* está empenhada, desde sempre, em desviar a atenção do trabalhador coletivo de sua práxis transformadora onde ela se apresenta de modo mais vital, nas unidades de trabalho. A mensagem emitida pela organização taylorista do trabalho e pelo discurso ideológico burguês manifesto é a de que não cabe ao trabalhador se preocupar com a organização e o significativo de sua atividade. Reivindicações sobre aspectos isolados das condições de vida e trabalho são até certo ponto toleráveis. Mas, o comando da práxis pela qual se cria a riqueza social deve ser deixado aos *illuminati*, àquela restritíssima camada social que, supostamente, foi

⁵ Não nos deteremos nas peripécias da revolução soviética. Mas, ressaltamos que o movimento pelo controle operário foi um dos impulsores que conduziram à revolução. Com a Revolução de Outubro, a apropriação de fábricas intensificou-se ainda pelo transcorrer de um ano, o que contribuiu para que o Estado nacionalizasse a indústria (AVRICH, 1974).

contemplada com o *dom*, a vocação para o exercício da atividade de direção do trabalhador coletivo.

Não obstante, a contradição existente entre a ação do trabalhador coletivo e sua alienação para o capital continua operante. Em momentos em que essa contradição se exaspera, o que pode ocorrer por razões variadas⁶, não é implausível que o trabalhador coletivo comece a se perceber como o verdadeiro produtor⁷, naturalmente habilitado, portanto, a assumir a direção da própria atividade⁸. Nesse momento, o controle operário poder emergir, ou ao menos um embrião dele⁹. Convém acrescer que o controle operário, mesmo que embrionário, não se confunde com os mecanismos de participação que a burguesia eventualmente disponibiliza em âmbito privado ou estatal. O trabalhador coletivo pode utilizar uma dessas instâncias de participação como ponto de partida ou plataforma de apoio, no entanto, para que emerja o controle é necessário que o vetor das ações do TC seja antitético à alienação do trabalho.

A fronteira que separa as práticas de CO dos genéricos procedimentos de resistência dos trabalhadores é fluida, sobretudo quando se trata de uma situação de controle embrionário. Até porque, um TC que está empenhado em práticas de controle, usualmente está empenhado também em outras ações em seu favor, como lutas salariais da respectiva categoria etc. No entanto, no controle estrito senso deve ser possível detectar a presença das seguintes determinantes: 1) a ação do TC é uma ação da classe trabalhadora, relativamente autônoma frente ao domínio burguês; 2) o objeto do controle é a atividade do próprio TC, o que tende a implicar a totalidade da unidade de trabalho em questão; 3) como o que está em jogo

⁶ A recente onda de ocupações de escolas que ocorreu no Brasil pode ser lida como uma manifestação tópica e pontual dessa contradição. Um segmento do trabalhador coletivo escolar, os estudantes, subitamente teve uma espécie de percepção instintiva, aparentemente isenta de orientação ideológica, de que, afinal, os alunos são a escola, o sujeito estratégico da educação, e que sem eles a escola não existe.

⁷ É ocioso reafirmar a importância da presença de forças políticas organizadas no âmbito do trabalhador coletivo ou, pelo menos, a presença de ativistas de alguma corrente ideológica opositora ao capitalismo. Na empresa Zanon, que adveio *Fábrica Sin Patrón*, na Argentina, a presença de um ativista de prestígio influiu decisivamente nos rumos que levaram o trabalhador coletivo à ocupação e recuperação da fábrica (VIEITEZ; DAL RI, 2006).

⁸ A contradição da ação do trabalhador coletivo, embora esteja imediatamente posta nas unidades de trabalho, longe está de se limitar a estas. Isto porque as relações de produção estão definidas tanto pelo que ocorre nas unidades de trabalho, quanto pelo Direito, o Estado e a ideologia.

⁹ Este fenômeno social aparece muito claramente exposto nas denominadas Empresas Recuperadas ou Empresas de Autogestão, da Argentina e do Brasil, nas quais os trabalhadores acabaram substituindo os capitalistas.

é a práxis do trabalho diretamente nos empreendimentos, seja a atividade material ou simbólica, o TC deflagra a luta pelo resgate das funções de direção, concepção e educação, iniludíveis quando se trata da organização do trabalho, que foram originariamente açambarcadas pelo capital e, posteriormente, consagradas na alienação pela *gerência científica*.

Até este ponto utilizamos a expressão controle operário. A razão é que até o presente, os exemplos clássicos de controle foram de operários e a expressão controle operário também é clássica. Porém, os tempos mudaram. O setor dos serviços expandiu-se sobremaneira. Segmentos sociais, inclusive das *classes médias*, tiveram seu *status* profissional rebaixado e empobreceram. E, embora o assalariamento não tenha exatamente o mesmo significado em todas as atividades, é certamente a forma geral sobre a qual se assenta a exploração da força de trabalho, de modo que, se o operariado diminuiu em termos absolutos e relativos, o número de trabalhadores se ampliou. Desse modo, nas linhas seguintes passamos a referir ao controle como controle dos trabalhadores¹⁰ (CT), como uma categoria em oposição ao domínio burguês nas unidades de trabalho.

2. O TRABALHADOR COLETIVO ESCOLAR E SUAS PECULIARIDADES

A escola capitalista, depois dos experimentos iniciais realizados por volta de meados do século XIX, desenvolveu-se como uma agência educacional especializada com base no trabalhador coletivo assalariado (EBY, 1973, BOWLES; GINTIS, 1976), embora com marcantes especificidades. Alves (2001) corrobora em parte essa assertiva ao estabelecer um paralelismo entre a manufatura e a escola capitalista¹¹, ao menos a que predominou até aproximadamente os anos 1970.

¹⁰ Entendemos genericamente por trabalhadores todos os assalariados que não sejam ostensivamente *funcionários* do capital, como ocorre usualmente com os membros da denominada *classe média* alta. Além disso, consideramos como trabalhadores as várias outras categorias que, mesmo não sendo assalariadas, não vivem da exploração do trabalho alheio, como, por exemplo, os pequenos proprietários de terra pobres.

¹¹ João Amos Comenius publicou a *Didática Magna* em 1657 (COMENIUS, 2011). O Capítulo XIX de sua obra tem como título *Bases para a rapidez do ensino, com economia de tempo e fadiga*. O tempo para os antigos não tinha valor; os romanos o consideravam *res incorporalis*, ou seja, sem preço. Mas, no final do século XVII, a burguesia manufatureira já tinha ciência de que *tempo é dinheiro* e apressava o passo no domínio da produção. Comenius proclamou a necessidade de economizar tempo no terreno educativo, assim como os burgueses o faziam na produção, dentre outras correlações que o autor apresenta entre o ensino e a manufatura. (PONCE, 1985, DAL RI, 1987).

A formação da escola capitalista no Brasil é tardia, remontando à Primeira República. Podemos considerar que a criação dos grupos escolares pela política educacional republicana foi o *momentum* genético da emersão da escola capitalista no Brasil¹².

Estrito senso considerado, o trabalhador coletivo da escola está constituído por professores e funcionários assalariados. O diretor e o vice-diretor são, em princípio, segundo nossa tradição, professores ocupando cargos administrativos.

No entanto, uma das notáveis peculiaridades da escola é que o trabalhador coletivo, quando tomado por suas funções técnicas, de cooperação, divisão do trabalho e interdependência, integra em sua atividade produtiva uma camada de não trabalhadores, os estudantes.

A atividade fim do trabalhador coletivo escolar é a produção pedagógica. Essa atividade consiste em fazer com que, mediante a atividade de ensino, os alunos sofram determinadas alterações intelectuais, psíquicas e físicas. Para que isso ocorra, os alunos têm de ser integrados ao campo de trabalho na escola¹³. Os alunos situam-se nesse campo como objetos, a *matéria natural* da atividade educativa. Contudo, são também, ao mesmo tempo, sujeitos ativos nessa atividade, uma vez que sem gasto de seus *músculos e nervos* não pode haver produto pedagógico algum. Neste sentido, os alunos trabalham, ou seja, são parte constitutiva do trabalhador coletivo, embora social e juridicamente não sejam trabalhadores, mas estudantes. A ligação iniludível, embora mediada, dos alunos com o trabalho se expressa também no fato de que seu *trabalho* enquanto estudantes é um pré-requisito da reprodução da força de trabalho assalariada e, portanto, do capital, pelo que se apresentam na escola na condição de trabalhadores assalariados virtuais¹⁴.

Esta composição heteróclita do trabalhador coletivo escolar encontra-se transfixada pela contradição existente entre trabalhadores reais e trabalhadores virtuais, o que se expressa em percepções e sentimentos ao

¹² Souza (1998) disponibiliza um material empírico que dá suporte a esta interpretação.

¹³ A educação à distância, propiciada pelas novas tecnologias cibernéticas, esmaece o campo de trabalho, mas não o elimina. Além disso, é dubitativo que a educação à distância possa vir a substituir a unidade escolar tradicional.

¹⁴ Os estudantes poderão advir outras categorias sociais, inclusive novos burgueses. Mas, é certo que sob o regime do capital a massa estudantil está destinada ao assalariamento.

mesmo tempo de repulsão e atração entre alunos e professores. A atração decorre do fato de que o objetivo da atividade escolar é a produção pedagógica e, de modo mediado, decorre do fato de que os dois segmentos compartilham a alienação do trabalho/atividade. A repulsão decorre do fato de que os professores apresentam-se como o estrato hierárquico dominante e os alunos como o segmento subordinado.

Essa dicotomia, tão robusta outrora, está sendo minada pela *neo-taylorização* do trabalho escolar, mas, ainda assim, segue sendo um dos eixos sobre o qual giram as relações sociais na escola. Ressaltamos, portanto, que dado o lugar estratégico que os professores ocupam no TC escolar, é muito difícil ou simplesmente inviável levar a cabo qualquer projeto pedagógico alternativo sem a adesão dos docentes.

Os pais dos alunos não integram o TC escolar, mas eles podem ter maior ou menor influência na vida escolar. Nos exemplos que aqui tomamos como referência, os pais são insolitamente influentes na micropolítica escolar. Ainda assim, isso só é possível na medida em que a sua participação na escola é incentivada pela política docente.

3. A POLÍTICA EDUCACIONAL DO TRABALHADOR COLETIVO ESCOLAR

As escolas analisadas neste texto estão situadas no campo, em áreas de assentamentos da reforma agrária, o que é um fator importante na determinação da ação político-pedagógica do trabalhador coletivo.

Depois de mais de três décadas, os assentamentos são povoados por famílias de agricultores que têm ou tiveram laços variáveis com o MST, ou seja, a conquista dos assentamentos resultou da ação de pessoas que se ligaram à proposta de reforma agrária do Movimento e que passaram pelo calvário dos acampamentos. A própria criação dessas escolas pelo Estado, tanto em Santa Catarina como no Paraná, ocorreu em decorrência da forte reivindicação apresentada pelas comunidades assentadas. Em função dessa trajetória, o Movimento continua a ter influência marcante nessas áreas e também nas escolas em questão.

Apenas o fato das escolas estarem em assentamentos não é determinante para o surgimento de uma ação pedagógica alternativa. Prática-

mente ao lado da Escola Semente da Conquista (ESC), há um estabelecimento municipal de ensino fundamental que conta com a presença de pais, alunos e professores com vínculos com o MST. Mas, em contraste com a ESC, nessa não há a implantação do projeto político-pedagógico do Movimento (DAL RI; VIEITEZ, 2015). Claro que estamos nos referindo a uma política de educação estruturada e não a ações individuais deste ou aquele professor, que sempre podem estar presentes.

Não sabemos a razão pela qual o *modelo* da ESC não se reproduziu na Escola de Ensino Fundamental localizada no mesmo assentamento. Mas, sabemos que para a introdução de uma política de produção pedagógica divergente da que caracteriza a escola oficial é necessário que estejam presentes certas condições propiciatórias e que, em última análise, o TC escolar seja capaz de resgatar em algum grau significativo o controle sobre o seu trabalho em contraposição à alienação imposta pelo capital.

4. A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Um elemento que pode precipitar a emersão do controle pelo TC é a presença de um *programa* pedagógico alternativo. Este pode encontrar-se *in fieri*, como fenômeno imanente, ou pode apresentar-se como proposta política explícita. Na ESC e no Colégio Strozak os programas estão explicitados no Projeto Político e Pedagógicos (PPP).

Rudison (2014), diretor auxiliar do Colégio Strozak¹⁵, em entrevista declara o seguinte.

Não dá para dizer que é um projeto do MST, é um projeto da educação do campo, mas o MST não é o único. Aqui a reforma agrária é do MST, então tem a influência. Mas seria muito forte dizer que é do MST. Aqui na região tem [...] o MST, o MPA [Movimento de Pequenos Agricultores] e o APP [Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná]. Ainda tem a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. E dentro deste está a universidade também pensando a educação do campo. Cada um fazia a discussão de forma esparsa. Aí quando começou a fechar a educação do campo começou a aglutinar.

¹⁵ Nas referências dos entrevistados constam nome, escola e função. As entrevistas no Colégio Strozak foram realizadas em 2014, e na Semente da Conquista em 2015.

O que o excerto indica é a vontade política do MST em se articular com outros movimentos sociais. A cooperação com outros movimentos não é algo novo na trajetória do Movimento. Mas, em 2014¹⁶, em seu VI Congresso, o MST modificou oficialmente a concepção de reforma agrária clássica para a reforma agrária popular. Com isso, a questão das alianças e articulações com outras entidades e organizações populares do campo e da cidade parece ter adquirido uma nova dimensão.

Aparentemente, a articulação entre os movimentos é ainda incipiente. Ainda assim, a questão educacional foi objeto de discussões, proposições e deliberações entre as forças assinaladas. Essas foram retomadas pelas assembleias nas escolas a partir das quais se definiram o PPP que vem orientando as ações pedagógicas.

Os entrevistados do Colégio Strozak referem-se a essas orientações como educação do campo ou pedagogia dos movimentos sociais. No entanto, a influência da concepção pedagógica do MST na denominada educação do campo ou na pedagogia dos movimentos sociais é bastante evidente e o motivo também

Não é usual que os movimentos sociais se detenham demasiadamente na questão educacional, e menos ainda naquele tipo de questões que se ligam à ideia de controle estrito senso considerado. Os sindicatos de docentes herdaram a questão da gestão democrática do movimento da educação dos anos de 1980, integrados por eles e outras diversas entidades. Mas, como assinalamos, essa temática de fato não prosperou, sendo reiterada mais como uma espécie de carta de princípio do que uma bandeira de luta, de sorte que no *modus operandi* dos sindicatos, o que tem vingado mesmo são as questões sócio-econômicas. No fim de maio de 2015, quando realizamos as entrevistas na ESC, os professores estavam regressando ao trabalho depois de uma greve da categoria docente. O professor Dilceu¹⁷ (2015), referindo-se à greve afirmou que “Aqui no assentamento e escola

¹⁶ A proposição de reforma agrária popular foi longamente discutida nas instâncias do MST, de modo que essa proposição provavelmente já influía nas ações do Movimento mesmo antes de ter sido oficializada em Congresso.

¹⁷ Professor de filosofia e sociologia da ESC em entrevista realizada em 2015.

o sindicato não tem influência direta. O sindicato tem uma reivindicação puramente salarial. Nós seguimos a greve porque nós decidimos”.

Portanto, a hegemonia do MST na pedagogia desta Escola é bastante clara.

O MST, por meio da prática educacional em suas escolas, elaborou um programa educacional capaz de introduzir no ensino um grau de divergência importante em relação ao ensino oficial. Porém, uma coisa é implantar esse programa em escolas próprias¹⁸, nas quais o ambiente é propício; e outra é aplicá-lo em escolas públicas onde a presença do Estado é forte e a margem de manobra é bem menor. Agregando a esse aspecto, o trabalho conjunto com os movimentos sociais e as necessárias discussões e deliberações nas próprias escolas, o resultado que obtemos em termos de concepção pedagógica é uma espécie de amálgama no qual se destaca a influência do MST.

A percepção que Rudison (2014), diretor auxiliar do Colégio Strozak, tem sobre o tema é de que

A educação não é neutra, não existe educação que seja neutra. Todos temos decisões políticas. Em toda escola vai haver divergência de fazer escola, na forma de avaliar, etc. Aqui na Iraci isso se acentua muito mais. [...] Há uma pedagogia socialista, mas não do MST. Há uma pedagogia do campo. [...] Apesar que aqui é também capitalista. Não estamos na pedagogia socialista totalmente. Mas a gente faz uma crítica à escola tradicional, que reprova [...] A maioria abandona o ensino médio. Uma minoria entra na faculdade.

Vanderley (2015), diretor da ESC, afirma: “A educação do campo é o norte. Foi construída a partir dos movimentos sociais do campo. É

¹⁸ O MST possui inúmeras escolas e cursos próprios da educação infantil ao ensino superior e pós-graduação, em geral desenvolvidos por meio de parcerias com Universidades públicas e por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (*PRONERA*). O PRONERA foi criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, após reivindicações do MST encampadas por várias Universidades. Ressaltamos que o governo ilegítimo de Temer, em agosto de 2017, cortou verbas do PRONERA, passando o valor de 30 para 9 milhões. Após a posse do governo de Bolsonaro, a expectativa é a de que o Programa talvez seja cortado, já que em campanha o candidato afirmou que como solução para “os históricos problemas de acesso à educação”, irá criar “a educação à distância” e “fechar as escolas públicas municipais e estaduais dos assentamentos”. (MST, 2018, p. 1).

voltada para os indígenas, quilombolas, etc.[...]. É o modelo educacional que o MST defende”.

5. SITUAÇÃO PROFISSIONAL E POSIÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE DOCENTES, FUNCIONÁRIOS, ALUNOS E PAIS

O trabalhador coletivo *strictu sensu* formado por professores e funcionários é heterogêneo quanto à sua situação profissional e posição pedagógica, e não é possível entendermos como o TC criou espaço para o seu próprio controle sobre a produção pedagógica sem observarmos sua composição.

5.1. OS PROFESSORES

Quando a coleta de dados foi realizada, o Colégio Strozak (2014) contava com 40 professores e a ESC (2015) com 16. Anos atrás, quando as escolas foram criadas, o MST indicava os professores e os diretores que trabalhavam nas escolas, o que era um importante elemento de controle. Mas, essa prerrogativa terminou. Hoje os professores são selecionados pelos Estados. A maior parte tem contrato temporário denominado ACT, ou seja, admissão em caráter temporário, por um ano, de maneira que a cada ano há uma nova seleção. No Colégio Strozak há alguns professores efetivos, mas na ESC apenas contratados em ACT, com exceção do diretor que foi indicado pelo MST. Além disso, uma parte dos professores trabalha em regime de tempo parcial.

Conforme os diretores e professores entrevistados, essa condição prejudica bastante o ensino e dificulta a organização do controle na escola. O tempo parcial prejudica a integração dos docentes à escola. E a isso se soma que a renovação anual do quadro exige dos que permanecem um esforço redobrado para explicar aos novos a natureza do projeto pedagógico e tentar obter a sua adesão.

De acordo com Elisiane (2014), diretora do Colégio Strozak,

Aqui a gente tem uma rotatividade muito grande de professores. O que acontece é que quando os novos chegam levam um tempo até tomarem

conta da proposta. É uma proposta muito diferente das demais escolas. De efetivo nessa escola temos quatro. E professores efetivos que não têm 40 horas aqui. Os demais são contratados. Os funcionários também rodam. [...]. Os professores também pedem remoção por causa da distância.

Em que pese essa situação adversa, as escolas têm sido capazes de reproduzir um núcleo básico de professores variavelmente alinhados com a *educação do campo*, ou, dito de outro modo, com o controle, ainda que parcial, da produção pedagógica.

As escolas estão situadas no campo, longe das cidades e com vias de comunicação terrestres bastante ruins, impraticáveis ou quase com chuva. Quando os professores fazem a escolha das escolas, esses fatos dão uma maior chance para aqueles que têm interesse específico em trabalhar nessas escolas. A escolha em trabalhar nessas escolas se dá, em geral, porque os professores residem nos assentamentos, têm compromisso com o MST e têm interesse no trabalho pedagógico adotado.

A posição político-pedagógica dos coletivos docentes é semelhante nas duas escolas, embora na ESC haja uma hegemonia do MST. Principalmente no Colégio Strozak há professores que não concordam com o projeto educacional e outros que são militantes do MST. Alguns com compromisso mais fortes, como o professor Dilceu¹⁹ (2015) que declarou: “O Movimento me deu a tarefa de me formar para atuar na área da reforma agrária. E como aqui tem essa demanda, aqui estou”. Há também uma porcentagem de docentes que são simpatizantes mais ou menos ativos da pedagogia alternativa, e uma proporção menor de *indiferentes*, mas que não expressam maior objeção ao curso dos acontecimentos.

5.2. OS FUNCIONÁRIOS

Os funcionários representam algo em torno de 12% do total de professores, e a sua situação profissional é semelhante à dos professores. Quanto à questão do controle não parece haver tanta diferenciação, o que

¹⁹ Professor de matemática da ESC em entrevista realizada em 2015.

em parte decorre do tipo de trabalho realizado, que não demanda um cotejamento imediato com o projeto pedagógico. Mas, há vários funcionários que se envolvem em atividades de conotação política promovidas pelas escolas ou pelo MST e, no geral, parecem aceitar bem as políticas das escolas.

5.3. OS ALUNOS E PAIS

Pais e alunos vivem nos assentamentos, que são vários no entorno das escolas. Nem todas as famílias assentadas atualmente estiveram originariamente na luta pela reforma agrária. Uma estimativa realizada por alguns dos entrevistados na Escola ESC apontou que hoje no assentamento 25 de Maio, 20% dos agricultores não têm laços com o MST. Esses agricultores foram, no início de sua chegada, desconfiados ou mesmo hostis para com o MST. Para as escolas, no entanto, isso não se constitui em problema, pois os pais indistintamente aprovam o trabalho escolar realizado. Talvez devido ao fato de que as escolas ofereçam um serviço obsequioso aos assentados indistintamente, além de ostentarem uma boa qualidade de ensino, apesar das condições de trabalho dificultosas²⁰.

Quanto aos pais, a questão que se depreende das entrevistas diz respeito basicamente ao índice de participação na vida das escolas. Os pais certamente estão presentes na escola de uma maneira que não é comum nas escolas tradicionais, participando inclusive das assembleias gerais. E sempre há um coletivo que se faz mais presente, em particular nas associações de pais e professores. Porém, as direções escolares lamentam que o índice de presença não seja ainda mais alto e regular.

Não observamos problemas do corpo discente com as escolas, ao contrário. É sintomático, por exemplo, o fato de que a ESC, que fica numa pequena agrovila, ser totalmente aberta e não murada, e a totalidade dos alunos permaneça na escola sem vigilância. As entrevistas assinalam que, de modo geral, os alunos apreciam as escolas. Aparentemente, a maioria dos estudantes, provenientes de famílias que vieram ou ainda estão nas lutas, seria constituída ou por militantes ou por simpatizantes do MST.

²⁰ Como já apontado, um óbice para o trabalho escolar são as estradas de terra, que quando chove ficam muitas vezes intransitáveis, gerando perda de dias aula.

Apuramos que a participação dos alunos nas várias instâncias extraclasse das escolas é bastante heterogênea, mas significativamente alta em comparação com as escolas tradicionais do Estado, em boa parte devido ao tipo de gestão praticada.

6. A DIREÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA

As características até aqui apresentadas constituem-se em uma descrição aproximada e estática da *comunidade* escolar, que nos leva a deduzir que há uma situação favorável ao exercício de um controle pelos trabalhadores, elemento estratégico de uma política pedagógica alternativa. Sem dúvida que o panorama social aparece como amigável para com o controle. Mas, precisamos ponderar que há dificuldades, além do mais, o panorama, antes de ser um ponto de partida, é o resultado de um processo político que se estende no tempo.

A criação dessas escolas em suas origens foi indissociável da luta dos trabalhadores. Os trabalhadores lutaram sob a bandeira do MST, uma organização que tem na reforma agrária seu principal objetivo, mas que apresenta também uma forte preocupação com a educação e que no decurso de suas experiências educativas desenvolveu prática e teoricamente um programa pedagógico (DAL RI; VIEITEZ, 2008).

Esse acontecimento explica, em boa parte, o fato de que no início de suas atividades, o MST pode indicar os professores para essas escolas. Podemos supor que nesse momento, um tanto circunstancial, a conjuntura e a tessitura social da escola fossem mais favoráveis do que são hoje para o exercício do controle. Mas, este controle não adveio automaticamente dessa situação, mas do fato de que nas escolas esteve presente, como está hoje, um contingente de pessoas com laços com o MST ou com o sindicato, portadores de uma vontade política ativa.

Com o decurso do tempo ocorreram muitas mudanças. Os assentados se distanciaram de várias maneiras dos tempos de acampamento, em que imperava a democracia baseada no coletivismo e igualitarismo. Nos assentamentos surgiu uma camada de pequenos agricultores desvinculados

do MST ou das lutas pela reforma agrária. Nas escolas os funcionários e professores passaram a ser selecionados pelo Estado, o que gerou uma maior diversidade social, cultural e ideológica. No conjunto o resultado é que a tessitura social das escolas se tornou mais complexa e heterogênea e as contradições entre o controle dos trabalhadores e o domínio burguês tornaram-se mais vivas. Isso aparece especialmente no Colégio Strozak.

Nosso projeto marca posição. Projeto de classe trabalhadora. Há uns que compreendem isso, mas tem pessoas que têm concepção de elite. 'Oba, não sou trabalhador, sou burguês, sou de elite'. Isso aparece no dia a dia, nas reuniões. Isso gera tensão, gera conflito. Isso gera um falar mal da escola, da forma como a escola se organiza. Há professores que falam mal da prática de pareceres, porque dá mais trabalho. Não dá para quantificar o quanto tem de resistência. Mas, considero que há uma quantidade significativa que rejeitam (RUDISON, 2014).²¹

Há pessoas que são contra. Há os que estão aí por amor ao salário. Infelizmente temos profissionais de todos os naipes. Têm professores que não querem opinar para não sobrar para eles. Acho que mais ou menos uns 30% dos professores são contra (VIVIAN, 2014).²²

O que se apresenta, portanto, são trabalhadores que, como é usual, encontram-se variavelmente divididos internamente entre posições favoráveis ao *status quo* e posições favoráveis ao posicionamento próprio dos trabalhadores. No caso das escolas ESC e Strozak, os setores identificados com a educação do campo conseguiram estabelecer entre os docentes, alunos e pais que frequentam a escola, uma ascendência²³ pedagógica ou, expressando-o em outros termos, uma direção política que é cotidianamente lida em clave pedagógica. Como já indicamos, essa ascendência não decorre automaticamente de determinada situação social, mas sim porque é recorrentemente reproduzida mediante a luta social, o trabalho político e pedagógico.

Assinalamos resumidamente três fatores de impacto sobre o processo de constituição e reprodução da direção política nas escolas.

²¹ Diretor auxiliar do Colégio Strozak em entrevista realizada em 2014.

²² Professora de Educação Física do Colégio Strozak em entrevista realizada em 2014.

²³ Esse tipo de fenômeno foi teorizado por Gramsci (1968) sob a designação de hegemonia. Aqui, dado o caráter restrito do assunto examinado, parece-nos mais apropriado utilizar o termo, menos impactante, de ascendência ou influência.

O primeiro diz respeito ao lugar que os professores ocupam no trabalhador coletivo escolar. Já nos referimos a isso, mas convém que o enfatizemos. Pelas funções que os professores têm na escola, sem sua participação seria praticamente impossível exercitar uma pedagogia alternativa, e muito menos criar um espaço de controle. Por isso, no Colégio Strozak e na ESC, a adesão majoritária dos professores é um fator decisivo.

A segunda determinante é a presença de um programa pedagógico inclusivo, ou seja, um programa que seja capaz de modificar a produção pedagógica. A pedagogia dos movimentos sociais do Strozak ou a do MST da ESC de que concretamente tratamos é um programa dessa ordem. Sem este programa, que se coloca como enfrentamento crítico ao programa educacional burguês, seria muito difícil elaborar uma ascendência pedagógica.

Por fim, um elemento de grande importância que é a alteração profissional sofrida pela categoria docente em decorrência da atual etapa do capitalismo, a grave crise econômica e o denominado neoliberalismo.

Desde a formação da escola capitalista até aproximadamente 1970, os professores constituíam um setor variavelmente aquinhado das *classes médias*, que ia desde a situação minimamente *remediada do mestre escola* ao professor universitário melhor contemplado. Os professores situavam-se na escola como uma espécie de *guardiães do templo da sabedoria*, ou seja, uma camada segmentada de intelectuais orgânicos da burguesia (GRAMSCI, 1968), operando segundo uma variante de trabalhador coletivo. Certamente o seu trabalho estava alienado para o Estado ou para a escola-empresa, mas os docentes tinham liberdade de cátedra, o que fazia deles uma sorte de *artesãos* da educação. E, quando comparados com a população em geral gozavam de prestígio social considerável, o que não raro lhes possibilitava articular a atividade de magistério com formas supletivas de captação de recursos.

Porém, com o neoliberalismo a burguesia passou a subtrair os direitos dos trabalhadores, buscando ampliar a exploração, tanto em termos relativos como absolutos. As novas tecnologias cibernéticas possibilitaram à burguesia a elaboração de um *supertaylorismo* e sua disseminação por toda parte. A produção de conhecimentos e materiais pedagógicos foi concen-

trada e centralizada no Estado ou em empresas privadas. Tradicionalmente trabalhadores intelectuais, a maior parte dos professores agora é executora e replicadora de programas instrucionais gerados em centros logísticos. Em decorrência desta renovada divisão do trabalho, a profissão banalizou-se e a situação sócio-econômica da categoria foi muito rebaixada. Em caminho inverso à descendência intelectual, sobressai a dimensão disciplinadora do trabalho do professor, ou seja, a necessidade de agirem como funcionários da disciplina e da ordem escolar.

É difícil de medir os efeitos dessa nova situação da categoria docente. Mas, há um indicador empírico inquestionável. Com o neoliberalismo formaram-se e disseminaram-se os sindicatos de professores, que antes praticamente não existiam. Com a organização sindical *explodem* as greves massivas de professores. Numa palavra, ainda que tardiamente, como testemunho de seu empobrecimento social e profissional, os professores vêm-se obrigados a recorrer às tradicionais técnicas e ferramentas de luta de classes que os operários vêm usando desde a revolução industrial, configurando uma tendência que é internacional (RADIO GRÁFICA ARGENTINA, 2017)

Com essas observações, não deduzimos que a categoria docente é agora uma *classe* em posição de enfrentamento com o capital. Mas, deduzimos que os professores que chegam às escolas pela via da seleção estatal são, provavelmente, menos renitentes em aceitar uma concepção relativamente antagônica à pedagogia oficial, o que seguramente contribui para a reprodução do controle dos trabalhadores.

7. O CONTROLE DO CONTROLE DOS TRABALHADORES

Relembramos que as escolas em apreço são estatais e *públicas*, ou seja, são escolas organizadas segundo critérios do Estado e regidas pelas legislações educacionais.

O trabalho coletivo escolar estrito senso é formado por assalariados do Estado. Da mesma forma, os recursos financeiros para custeio das escolas e pagamento de salários também são do Estado. Os cursos, grades

curriculares, cargas horárias, formas de avaliação, pré-requisitos e certificação são determinados pelo Estado. As escolas enquanto instituições estatais do capital também cumprem a função social primordial para a qual foram concebidas, qual seja, a de habilitadoras da força de trabalho assalariada.

Diante desse quadro, como é possível o controle dos trabalhadores?

O controle é exercido aproveitando-se da relativa liberdade de concepção e organização propiciada pela lei às unidades escolares, pela obtenção de *direitos* arrancados ao poder dominante mediante a luta social e pela utilização dos poros e espaços não preenchidos pela administração oficial.

A escola estatal não é propriamente pública como apregoa a ideologia dominante. Porém, é inegável que nela estão presentes elementos públicos, sociais e democráticos num grau muito superior ao que podemos encontrar na escola-empresa, ou em qualquer outra organização dirigida diretamente pelo capital. O resultado é que, na escola pública, mesmo quando impera a burocracia, o grau de liberdade do TC pode ser apreciavelmente maior do que na escola-empresa. Isto não significa que a estrutura administrativa do Estado não seja eficaz, ao contrário. A administração do Estado com sua pesada mão burocrática encontra-se sempre presente de um modo ou outro.

É o que observamos em relação ao controle nas Escolas estudadas. As autoridades educacionais são conscientes das atividades político-pedagógicas nada ortodoxas desenvolvidas. Decorre daí que certa tensão é permanente e, muitas vezes, há choques que podem comportar represálias. Segundo o diretor auxiliar do Colégio Strozak,

Há conflito com o Núcleo Regional de Educação. O Núcleo é como uma extensão da Secretaria da Educação. Eles têm clareza de não seguimos a cartilha e isso é uma fonte de tensão. A proximidade do MST e outros movimentos sociais é bem forte. Nosso colégio participa da luta. O objetivo nosso é a formação humana, a luta. Então nós participamos da luta e fazemos a luta. O fato de irmos para uma marcha não é muito tranquilo para a Prefeitura. A Prefeitura já tomou repressão quanto a isso. Não vem obra, não vem recursos, ônibus não vem para cá, não vem asfalto. Normalmente, para participar da luta vão professores, educandos e pais. Vai normalmente quem já tem uma caminhada. A assembleia tira a posição. O Conselho de escola

pode tirar. Por exemplo, há uma ação que é exclusiva do colégio, mas quem chama a mobilização é o Conselho e a APMF. É uma atividade que não envolve toda a escola, mas parte dela. Os professores que não vão manifestam-se contra isso às vezes, de forma isolada, às vezes de forma velada, mas não vão. Dizem que estão perdendo aula (RUDISON, 2014).²⁴

A função social da escola é a de habilitar a futura força de trabalho para que possa ser consumida produtivamente nas unidades econômicas e para a cidadania burguesa. Podemos decompor essa habilitação do seguinte modo: a) habilitação linguística, científica, técnica e artística; b) habilitação político-ideológica; c) habilitação psicofísica. Esta é uma subdivisão meramente didática, uma vez que na prática essas três dimensões da atividade de ensino-aprendizagem encontram-se interrelacionadas, atuando umas sobre as outras. O controle incide em graus variáveis sobre elas. De modo sucinto, apresentamos o mais proeminente, uma vez que nosso objetivo aqui é o de indicar os pontos de incidência do controle do TC na vida escolar.

7.1. A HABILITAÇÃO PSICOFÍSICA.

O que denominamos de habilitação psicofísica compreende a produção de estados mentais ou intelectuais, psicológicos e neuromusculares. A habilitação psicofísica é uma das mais importantes funções desempenhadas pela escola no sentido de desenvolver nos alunos um *habitus* em conformidade com as relações de trabalho capitalistas em particular e, em geral, com a sociabilidade burguesa. Embora os *think tanks* da educação burguesa tenham claras as propriedades educativas dessas atividades, as mesmas são mantidas no geral fora de qualquer explicitação reflexiva, na condição de um currículo oculto, como se constituíssem uma atividade *natural* da atividade educativa.

²⁴ Diretor auxiliar do Colégio Strozak em entrevista realizada em 2014.

7.1.1. O PODER ADMINISTRATIVO: A GESTÃO DEMOCRÁTICA.

A gestão ou administração é considerada pela cultura escolar como uma atividade meio. Portanto, é um currículo oculto ou uma atividade educativa em grande parte não explicitada.

A tomada de decisões na escola tradicional é burocrática, ocorre *de cima para baixo* e está enfeixada nas mãos do diretor, o equivalente do *manager* da escola-empresa. Comparado com o poder do *manager* na escola-empresa, o poder do diretor de uma escola pública é pífio, porque o sistema estatal é bastante centralizado e o que a escola pode gerenciar de moto próprio é muito pouco. Ainda assim, a função de diretor é estratégica, porque ele ordena as relações de trabalho na escola. Em consequência disso, seu papel é poderoso, pois exerce sua autoridade como agente de socialização e ressocialização de estudantes, professores e funcionários. Desse modo, o poder do diretor é incontestado, já que a *gestão democrática* prevista na lei não existe ou é meramente formal. Em escolas nas quais a gestão democrática funciona, o diretor, em sua qualidade de executivo, continua a pontificar, embora virtualmente sujeito a mediações postas pelo conselho de escola (CE). O fato de o executivo seguir sendo o cerne do poder na escola, mesmo na presença funcional do CE, decorre da natureza e técnica políticas inerentes ao próprio conselho, ou seja, é liberal e não democrático, não obstante o termo.

Em contraposição a esse cenário liberal, o TC nas Escolas analisadas introduziu o que eles mesmos também denominam de gestão democrática (GD). A GD é implantada por meio de vários organismos ou instâncias de trabalho político-pedagógico criadas pelo TC para essa finalidade. Apresentamos sucintamente essas instâncias.

A instância com maior poder de decisão na ESC e no Colégio Strozak é a assembleia geral, órgão que não existe na legislação oficial que regulamenta a estrutura e o funcionamento da escola pública. A assembleia geral (AG) tem a propriedade de elaborar a filosofia política que orienta a GD. De modo diverso ao que ocorre no conselho escolar, à AG podem acudir, em condições de igualdade formal, todos os membros da comunidade escolar: professores; alunos; funcionários; e pais.

Segundo a professora de português da ESC, em entrevista,

O coletivo toma as decisões, os professores e a direção. Os alunos e pais também participam. No começo do primeiro bimestre a gente chama pais e alunos para discutir as normas da escola, levantam pontos. É o conselho participativo, uma espécie de assembleia (ALESSANDRA, 2015).

O professor de física da ESC posiciona-se da mesma forma

O conselho participativo, no qual a gente chama os pais, os alunos, é uma assembleia, uma espécie de assembleia. Não é um conselho deliberativo com votações, etc. As coisas são encaminhadas via consensos. Tudo está no conselho participativo que é essa assembleia. É uma espécie de assembleia geral (ROBINSON, 2015).

Ainda, segundo o diretor da ESC: “A assembleia é feita de vários modos. A assembleia faz avaliações com os pais, professores, alunos. Há a assembleia geral que discute e decide o projeto político pedagógico da escola, as normas da escola, a disciplina. Os pais participam bastante” (VANDERLEY, 2015).

De acordo com Jaqueline (2014), professora de português do Colégio Strozak, “A assembleia geral é a instância máxima de tomada de decisões. A gente não toma decisões isoladas. A ideia é fazer sempre umas duas por semestre”.

Ao serem questionados acerca de quem manda na escola, Elisiane (2014), diretora do Strozak afirma: “A assembleia geral. É a questão mais estratégica”, e o diretor auxiliar Rudison (2014), da mesma escola, aponta “Demos à assembleia geral o poder máximo de decisão”.

Em que pesem os excertos anteriores, nem todos os entrevistados aparentavam ter clareza quanto à posição estratégica da AG, nem tampouco souberam nomeá-la corretamente. Essa percepção não muito clara parece decorrer das próprias características atuais da AG, que são as seguintes: é uma instância política informal, pois não está contemplada na legislação; a participação dos sujeitos escolares é livre; a frequência com que se realiza provavelmente é insuficiente; os processos decisórios não se encontram

formalizados; o que é deliberado, embora tenha eficácia política, não tem propriamente força de lei.

Nossa interpretação é que falta à AG uma maior organicidade. Mesmo assim, é perceptível que quando há problemas mais graves a AG é acionada e é também a instância de máxima decisão e de último recurso.

No Strozak o Conselho de Escola encontra-se instituído na condição de organismo político oficial e reconhecido. Quando o TC toma uma decisão que julga importante tornar oficial faz com que a mesma seja referendada pelo Conselho de Escola. Na ESC o Conselho, embora criado, não funciona. As deliberações são tomadas pela AG e outros organismos, e legalmente a aplicação é de responsabilidade do diretor.

Os diretores dessas escolas são amplamente favoráveis à política pedagógica em curso, o que é um fator crucial na montagem do controle.

Na ESC existe a Associação de Pais e Professores (APP) e no Strozak a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), organismos oficiais tradicionais do aparato escolar. Mas, observamos que nas duas escolas as Associações atuam junto com o diretor e têm um peso extraordinário no que diz respeito à alocação dos recursos. Aparentemente, isso ocorre por duas razões. Primeiro, porque a AG, por suas características, e segundo os entrevistados, não lida bem com a questão orçamentária. Segundo, porque são as Associações que captam os recursos suplementares. O fato é que, embora a AG seja informada quanto ao orçamento e, em *ultima ratio*, possa influir sobre sua configuração, o exercício fundamental da alocação de recursos não lhe está destinado²⁵.

Por outro lado, em acorde com a filosofia implicada na GD, observamos um esforço do TC para dar ao processo político uma característica mais molecular que o propiciado pela assembleia. Isso se revela na criação de instâncias circunstanciais ou permanentes que vão além das associações com pais, que são normalmente integrantes do aparelho escolar.

²⁵ Esse procedimento não é um apanágio dessas Escolas. A cultura burguesa usualmente coloca o orçamento como um mistério, apenas acessível aos poderosos. Pesquisando escolas próprias do MST e fábricas recuperadas autogeridas pelos trabalhadores, constatamos que essa visão se mantém, em boa parte, mesmo sob a égide dos trabalhadores, como se fosse uma espécie de tabu difícil de exorcizar.

Os conselhos de classe estão presentes nas duas escolas com funções semelhantes, e como veremos têm papel destacado no processo de avaliação escolar.

Na ESC, com 110 alunos aproximadamente, além do mencionado, os estudantes se organizam em núcleos de base, com feição semelhante aos existentes no Strozak, modo de organização advinda do MST. Esses núcleos representam a auto-organização dos alunos e estão distribuídos por objetos temáticos como saúde, comunicação, cultura, esportes, leitura e etc.. Nos núcleos de base os alunos examinam as várias questões da escola e se preparam para a participação na AG ou em outras instâncias. Na Strozak, com cerca de 450 alunos, foram criadas outras instâncias de trabalho, como, por exemplo, o coletivo pedagógico e a equipe pedagógica, constituídos por professores.

No conjunto, são essas instâncias, basicamente, que materializam ou concretizam a gestão democrática, que é a categoria, um tanto impressionista, que mais presente se encontra nas percepções dos sujeitos escolares.

É uma sequência. Tem responsáveis por cada andamento da escola. A gerência (Secretaria da Educação). Temos que cumprir com as normas dela. A outra parte é do Movimento que a gente tem que seguir. Não que tem, mas procura-se caminhar junto. O coletivo toma as decisões, os professores e a direção. Os alunos e pais também participam (ALESSANDRA, 2015).²⁶

Todos mandam na escola. Os alunos mandam no sentido de que os alunos podem apresentar demandas, etc. O diretor e os professores estudam nossas questões e sempre que é possível acatam. Se algo não é possível sempre há discussão coletiva, esclarecimento. A escola participa muito na comunidade. Os alunos vêm na escola na APP e quando há assembleia (TAILINE; ANDRIELI; DIEMAR, 2015).²⁷

A professora Loreni (2015), da ESC, afirma que “A maioria prevalece. Ajudo também a tomar decisões. Tem a figura do diretor, mas tem as instâncias”.

²⁶ Professora de Português da ESC em entrevista realizada em 2015.

²⁷ Entrevista coletiva realizada com os alunos Tailine, Andrieli e Diemar da Escola Semente da Conquista em 2015.

Temos aqui a gestão democrática. O comando é partilhado entre as pessoas que estão dentro da instituição. Talvez não esteja tão avançada a gestão democrática, mas a gente procura fazer que aconteça. Certas decisões são tomadas pelo diretor quando não precisa o coletivo. Mas decisões maiores são fruto de discussão com todos os sujeitos do processo educativo da escola. Uma grande quantidade de pais também participa. Embora eles não estejam tão inteirados do processo (DILCEU, 2015).²⁸

Viviam (2014), professora de Educação Física do Colégio Strozak, afirma que

Aqui na escola todos têm voz, porque os alunos se não concordam eles dizem. Eu não posso dizer que a direção manda, porque ela não manda. Na maioria dos momentos ela não manda. Mas, existem situações que eu gostaria que a direção tomasse frente. Alguma coisa fica a dever, porque querem que todos tomem uma decisão. Existem assembleias que chamam a comunidade. Os pais ajudam a tomar decisões. A tomada de decisões está distribuída entre os grupos. Existe uma parte, de contas, burocracia, que é a direção que toma as decisões.

“A assembleia geral manda na escola, onde vão fazer parte os pais, direção, educandos, funcionários e professores”²⁹.

A gestão democrática desenvolvida nessas escolas deve nos levar a imaginar uma espécie de *comunidade fraterna*. As diferenciações sociais e funcionais postas pela divisão capitalista do trabalho estão presentes na escola, e embora a GD as atenua, não as suprime. Uma dessas clivagens que naturalmente se mantém é a existente entre professores e alunos, embora estes reconheçam que nessas escolas os estudantes têm *voz e voto*.

A GD constitui o núcleo duro do controle dos trabalhadores nas Escolas. Este controle apresenta dois pontos fundamentais: a) é a premissa da prática da educação dos movimentos sociais como política pedagógica, e não simplesmente ações pontuais ou dispersas; b) institui um germe de contra poder dos trabalhadores nas escolas, ainda que problemático e instável.

²⁸ Professor de Matemática da ESC em entrevista realizada em 2015.

²⁹ Alunas do Colégio Strozak em entrevista realizada em 2014.

Em suma, o exercício do poder na escola usualmente não tem um discurso ideológico manifesto. Mas, o seu discurso latente, decorrente da prática das relações sociais escolares, é ideologicamente poderoso. A mensagem latente e vivida da gestão burocrática consagra a *soberania* da propriedade privada, no caso em sua forma estatal, ao mesmo tempo em que reverencia a autoridade hierárquica burocrática, que é própria das instituições estatais e da empresa privada.

A GD, por outro verso, altera em parte essa prática justamente pela introdução de um campo de ação no qual o domínio do capital é substituído pelo autocontrole democrático do trabalhador coletivo. A gestão democrática efetiva é, portanto, o controle estabelecido pelo trabalhador coletivo sobre seu campo de trabalho, o que significa, em última análise, o estabelecimento, ainda que relativo, de relações de produção antitéticas às relações de domínio do capital em âmbito endógeno. Naturalmente, isto inclui modificações nas relações de autoridade e subordinação que nor-teiam as relações entre professores e alunos.

7.1.2. PROGRESSÃO PELO MÉRITO.

A ideia de evolução pelo mérito é um dos grandes fetiches da escola. Essa é uma das razões do porque a categoria mérito é tão reverenciada pelo segmento social escolarizado por excelência, a *classe média*. O mérito encontra-se implícito na organização da escola como agência social altamente especializada, que vai da educação básica ao nível superior. Além disso, cada um dos anos letivos é premissa, segundo o mérito, para o subseqüente.

O mérito escolar é um sistema de inclusão e ao mesmo tempo de exclusão da população estudantil real ou virtual. Destacamos duas determinantes que são notórias em qualquer escola: a retenção e a avaliação por notas. A combinação iniludível destas duas categorias viabiliza a escola como um sistema quase universal de inclusão na base³⁰ e de exclusão à medida que se vai da base para o topo da pirâmide.

³⁰ Como princípio, a burguesia admite o ensino universal na base. Outra coisa, naturalmente, é a realização prática desse princípio.

A retenção ou exclusão é um resultado líquido em algum ponto da trajetória escolar da classe trabalhadora. A educação oficial trata de atenuar ou mascarar a retenção mediante a denominada progressão continuada. Esta é usualmente uma fórmula falaciosa com duas possibilidades: ou o aluno não pode dar continuidade aos estudos em algum momento; ou dá prosseguimento aos estudos preservando a forma operativa, mas esvaziada de conteúdo educativo válido.

Nas Escolas estudadas, o TC, opondo-se à abordagem oficial, procura lidar com esse problema reeditando a progressão continuada segundo uma versão que denominamos responsável.

A nota não dá conta de entender o que o aluno entendeu em cada disciplina. Tentamos romper com a nota como punição. Reprovação não tem, mas o aluno pode ser retido no ciclo e pode fazer a classe intermediária. O aluno vai para o ano seguinte, mas faz a classe intermediária. Funciona. Tem aluno que não quer participar. Tem bastante falta na classe intermediária. Uma turma de classe intermediária não pode ter mais de 10 alunos. 5% dos alunos em média têm de fazer a classe intermediária. (JAQUELINE, 2014).³¹

Uma vez que os recursos destinados pelo Estado são insuficientes para a realização dessa versão responsável, ela é realizada por meio do trabalho voluntário não remunerado por parte dos professores, algo tão simples quanto difícil de realizar, se levarmos em conta que o trabalho docente contratado encontra-se precarizado. Não obstante os evidentes óbices para levar avante esse trabalho, as indicações empíricas sugerem que as escolas são relativamente bem sucedidas nessa empreitada.

A avaliação mediante nota é outra ferramenta estratégica do modo de operar da escola. A nota é usualmente justificada como um instrumento imprescindível tanto para verificar se o aluno alcançou o grau de proficiência previsto, quanto para orientar os seus estudos. De fato, a nota é o modo que a burguesia encontrou para *reificar* e quantificar a produção pedagógica, um processo quantitativo/qualitativo complexo. Os efeitos que se depreendem de sua prática no próprio âmbito escolar vão muito

³¹ Professora de Português do Colégio Strozak em entrevista realizada em 2014.

além do declarado. E como no caso da retenção, esses efeitos transcendem amplamente o âmbito escolar.

Críticos da avaliação por notas, por considerá-la ferramenta pouco útil para realmente colaborar com os alunos em seu progresso escolar, as Escolas instituíram a avaliação por pareceres. Este tipo de avaliação implica a manutenção detalhada de um histórico do processo de aprendizagem do aluno. É evidente que, como no caso da progressão responsável, esta técnica é muito mais trabalhosa, o que significa trabalho extra para os professores, e com a dificuldade de que a sua utilização não é propriamente uma unanimidade nas escolas. Ainda com uma agravante, ao final do processo é necessário transformar a avaliação qualitativa em notas, uma vez que isto é uma exigência do Estado. Porém, abstraindo a questão do trabalho extra, parece haver um consenso entre os professores quanto ao fato de que a avaliação por pareceres é efetivamente um meio mais adequado para o objetivo proposto que é o de propiciar aos alunos uma boa formação acadêmica, além de ser considerado um método mais *humano*.

No quesito avaliação, as escolas adotam ainda outra metodologia, que consiste na avaliação realizada nos conselhos de classe nos quais participam alunos, pais e professores, e todos são avaliados. No caso da ESC, a assembleia geral também realiza a avaliação. De fato ocorre uma auto-avaliação aberta, não oficial, que tem por finalidade obter subsídios válidos para melhorar o trabalho de ensino-aprendizagem via a democratização das relações de trabalho.

7.1.3. DISCIPLINA MORAL E NEUROMUSCULAR

A introjeção de uma determinada disciplina, que inclui certo auto-controle do próprio corpo, é uma importante habilitação propiciada pela escola oficial, embora pouco ventilada pelos educadores.

Como estamos sustentando nestas linhas, a escola está erigida sobre a cooperação do TC. E uma característica do TC, abstraindo aqui determinações concretas mais específicas, é operar como uma espécie de organismo no qual tudo está concatenado. Esta característica básica gera a necessidade

de que os sujeitos adquiram e cultivem uma disciplina que compreende ações tais como: submeter-se à autoridade coordenadora do organismo trabalhador; observar horários pré-estabelecidos; adaptar-se a um regime de trabalho que demanda a permanência em sala de aula por quatro ou mais horas; adquirir uma capacidade de estudo pessoal, que pode demandar muitas horas por semana; viajar para chegar ao local de estudo e várias outras habilidades que, embora possam parecer naturais, são históricas ou adquiridas. Essas habilidades são necessárias para o funcionamento do TC escolar, e são preparatórias para aquilo que os estudantes irão encontrar no mundo do trabalho.

Na escola regida pelo poder burocrático, a produção dessa disciplina está presidida pela autoridade hierárquica do Estado capitalista e seus prepostos e visa conformar o aluno à autoridade burguesa, na escola, nos futuros locais de trabalho e na sociedade em geral. Frequentemente, esse disciplinamento assume uma forma exasperada de *ordem pela ordem*, como, por exemplo, a prática pueril de formar filas, o *encerramento* de adolescentes na escola, punições disciplinares recorrentes, etc.

As Escolas estudadas estão de acordo que há necessidade de disciplina. Porém, tanto quanto o permite a organização escolar, busca fazer com que essa disciplina se produza como uma autodisciplina resultante da prática democrática do TC. Isto não tem o dom de fazer com que a pressão inerente ao processo disciplinador desapareça, porém, gera apreciável distensão nesse processo, que é uma das razões pela qual o ambiente escolar nessas escolas se apresente mais tranquilo, o que permite à ESC, como indicado anteriormente, não ter muros ou portões. Comparando a ESC com a escola vizinha em que não está presente a pedagogia do MST, o professor Dilceu (2015) afirma: “Lá é muito preso. Portão fechado. Eles vêm aqui e acham que vão ter uma libertinagem, mas não é nada disso. O que os alunos fazem aqui sempre tem um objetivo”.

7.2. HABILITAÇÃO LINGUÍSTICA, CIENTÍFICA, TÉCNICA E ARTÍSTICA

As disciplinas que compõem a grade curricular são portadoras de pontos de vista ideológicos de classe, juntamente com um núcleo de co-

nhcimentos que podemos denominar de operativos. É esse núcleo que possibilita o domínio da língua, apreciar uma obra de arte ou realizar cálculos matemáticos. Mas, mesmo essa parte operativa não é totalmente isenta, podendo ser relativamente arranjada para atender desígnios de classe. Isto pode ser feito tanto na composição da grade curricular quanto nas ementas das disciplinas curriculares. Um bom exemplo disso é a recente reforma do ensino médio, que foi elaborada segundo um vetor que tende a limitar a oferta de conhecimentos ao mínimo imprescindível para a queima da força de trabalho nas unidades econômicas (ZIBECHI, 2016, INTERSINDICAL, 2016).

As Escolas estão empenhadas em organizar essa parte operativa das disciplinas acadêmicas tendo em vista o que consideram os interesses educacionais dos alunos. Expomos sucintamente três tipos de ações que vão nessa direção.

7.2.1. COMPOSIÇÃO CURRICULAR

Contraopondo-se à tendência burguesa atual de procurar reduzir a formação dos trabalhadores ao universo alfanumérico e mais alguma especialização quando necessário, as Escolas buscam oferecer aos alunos uma formação ilustrada, pluridisciplinar e crítica.

O foco principal não é a quantidade do conteúdo, mas a formação humana. [...] a questão dos cidadãos críticos, ativos, que vão agir sobre as comunidades [...] no sentido de transformar a vida deles no campo. A escola convencional privilegia o conteúdo das disciplinas, que privilegia o número. Para nós é a formação omnilateral, a partir dos russos, que tem a realidade como fio condutor, que vai além do mercado de trabalho. Uma formação completa. Não é tão fácil. Temos tido retrocessos. E temos sempre que repensar. Mas sempre por aí (ROBISON, 2015).³²

A educação ilustrada foi, no passado, uma prática nas escolas públicas, embora mecanismos sibilinos, inclusive endógenos, fossem capazes de promover um tipo de educação para os que estavam *destinados*

³² Professor da ESC em entrevista realizada em 2015.

ao trabalho intelectual e outro para aqueles destinados ao trabalho manual (BAUDELLOT; ESTABLET, 1975). Esse tipo de educação segue presente nas escolas burguesas ou para a alta *classe média* que a consideram seu apanágio. Porém, na atual quadra histórica, a burguesia parece estar convencida de que, em se tratando da educação dos trabalhadores, essa modalidade de ensino, mesmo em sua versão rarefeita, é um desperdício e um luxo impertinente.

Mas, como afirmou o professor Robison (2015) da ESC, levar esse ensino à prática nas escolas do Estado *não é tão fácil*. Destacamos dois óbices. Primeiro, a falta de recursos e, segundo, o fato de que nem todos os professores estão empenhados nessa tarefa.

Por último, uma observação sobre a denominada *educação crítica*. Há um abuso na literatura educacional envolvendo essa expressão. Com demasiada frequência a ideia de crítica remete para a capacidade de o sujeito pensar por conta própria, o que não é muito mais que um truísmo. Esse modo de conceber a *crítica* também está presente nas Escolas. Porém, pelo menos para os docentes mais engajados, *crítica* significa: em particular crítica da estrutura agrária brasileira - a questão da reforma agrária – e, em geral, crítica à sociedade burguesa, ao capitalismo.

7.2.2. DISCIPLINAS CURRICULARES E REALIDADE EXTRA-ESCOLAR

Embora o objetivo precípua da escola capitalista seja a reprodução da força de trabalho assalariada, o desenvolvimento dos estudos ocorre de modo praticamente endógeno. A escola capitalista é uma agência social ultra-especializada cuja interação com a sociedade, no que diz respeito ao processo de produção pedagógica é remota.

Atuando no contrafluxo dessa característica, as Escolas estudadas buscam fazer com que a subministração das disciplinas acadêmicas ocorra, tanto quanto possível, em interação imediata com a realidade. Em primeiro lugar, com as realidades dos assentamentos, o que se encontra nas prescrições da denominada *educação do campo*. E, de um modo mais geral, com a própria sociedade. No que diz respeito à realidade dos assentamen-

tos há, também, subsidiariamente, a intencionalidade de articular os conhecimentos ministrados nas escolas com as necessidades econômicas dos assentados, ou seja, estabelecer o vínculo entre o ensino e o trabalho real. Dizemos intencionalidade, porque os depoentes reconhecem que essa é uma dimensão extraordinariamente dificultosa. Por um lado, pela própria estruturação acadêmica das disciplinas e, por outro, pelo fato de que a produção com base na pequena propriedade familiar é pouco propícia para esse tipo de interação.

O modo como se tenta levar essa proposição à prática na Escola Strozak é por meio da seleção de *porções de realidade* e a aplicação dos complexos de estudo. Seguem alguns fragmentos dos depoimentos.

Os temas geradores não atendiam o que nós precisávamos, faltavam conteúdos, então se voltaram para o complexo de estudos. O referencial teórico dos complexos de estudo é Pistrak, que tem como pressuposto a construção de outra sociedade. De fato, a escola que se tem hoje organizada também não ajuda. Então, o complexo ajuda com a aproximação da comunidade. O complexo coloca os sujeitos nas questões da atualidade, responsabiliza por ações, etc. A gente faz planejamento semestral. As noções da História não são as mesmas da Física, da produção de alimentos. Daí a gente teve que fazer ligações do conteúdo com a realidade. Para discutir eletricidade trabalhou com o solo, a conservação do solo. É difícil para o professor fazer essas conexões, porque dá mais trabalho e depende da formação. O problema é que o professor é horista, então falta permanência dos docentes na escola. Nos docentes novos falta identidade com o projeto da escola. A proposta enquanto concepção é boa, mas a viabilidade é complicada (ANA CRISTINA, 2014).³³

Eu procuro formar pessoas críticas, sempre tentando conciliar o conteúdo com o dia a dia. Eles querem alunos que tomem decisões, que não fiquem reduzidos a ser mandados. Pelo menos é o que os alunos passam para a gente. [...] Aqui eles querem que a gente passe o conteúdo conforme a realidade. Eu exemplifico, mas é difícil mostrar na prática, eu não consegui. Já tentei, mas empacou e não consegui. Também ligar com outras disciplinas. Nos juntamos no dia da formação do primeiro e segundo ano para discutir e tentar juntar as disciplinas, mas não conseguimos. Porque exemplificar é uma coisa [...] mas eles querem que você comece lá do pasto que o boi come e fica

³³ Ex-diretora do Colégio Strozak, assessora nos estudos para a implantação dos *Complexos* no Colégio, Membro da Direção Regional do Setor de Educação do MST, Brigada Ireno Alves em entrevista em 2014.

complicado, pelo tanto de tempo que eles têm, pelo tanto de aulas que a gente tem. (FRANCIELE, 2014).³⁴

A gente pensa que precisa estimular todas as dimensões do ser humano, não é só o conhecimento científico. A gente pensa também no trabalho. O trabalho tem ficado nos complexos. Nas disciplinas a gente tem dificuldade de vincular os conteúdos com o trabalho. É muito difícil vincular o conhecimento com a realidade. Na totalidade estamos engatinhando com isso. Fazemos alguns exercícios de trabalho, mas não é o trabalho plenamente. Por exemplo, limpar a escola, alguns alunos fazem isso. Principalmente chegar na família, na vida deles. Interferir, por exemplo, na aplicação de venenos no assentamento. O professor de química poderia fazer isso. Eu ainda não consegui vínculo com meu assentamento. Esbarra em várias coisas, o professor que não quer ir, o ônibus, o pai que acha que é matar aula. Na verdade a concepção tradicional da escola interfere (JAQUELINE, 2014).³⁵

O professor de matemática da ESC afirma o seguinte acerca do tema:

Tem um trabalho de auto-organização pessoal. Isso tem resolvido muitos problemas. Mas trabalho produtivo e escola não dá. É muito difícil fazer essa união entre trabalho e escola dentro dessa escola, e dentro desta sociedade. Tem alguns trabalhos úteis que realizamos como a festa dos 30 anos. A limpeza da comunidade. Um dia depois da festa nem parecia que teve festa. Esse é um trabalho produtivo e socialmente útil. Nem sempre a gente faz. Fariamos se tivéssemos conseguido fazer avançar os complexos. Os núcleos de base cuidam de algumas coisas, como jardim, campo de vôlei, etc. Os conteúdos da disciplina são aqueles que acreditamos que sejam o que os alunos mais vão utilizar. Por exemplo, números complexos. Dou uma ênfase bem menor que porcentagem e estatística porque estas estão no cotidiano deles (DILCEU, 2015).³⁶

Em suma, as escolas em apreço buscam oferecer aos alunos um ensino pluridisciplinar, ilustrado ou erudito. Ao mesmo tempo, procuram estabelecer uma conexão entre as disciplinas acadêmicas e a realidade dos assentamentos, com alguma incursão esporádica no universo do trabalho. Seguindo essa mesma política pedagógica há complementarmente um es-

³⁴ Professora de Matemática do Colégio Strozak em entrevista realizada em 2014.

³⁵ Professora de Português do Colégio Strozak em entrevista realizada em 2014

³⁶ Professor de Matemática da ESC em entrevista realizada em 2015.

forço para que os alunos possam tomar contato com manifestações culturais nas próprias escolas ou para além dos limites escolares. De acordo com as entrevistas, viagens são organizadas para acudir a atividades científicas e culturais nas cidades e estimula-se a formação de grupos de baile, teatro, dentre outros. Essas atividades são comuns nas escolas das denominadas *elites*. Porém, o Estado não oferece recursos para o seu desenvolvimento nas escolas públicas. Portanto, qualquer atividade desse tipo demanda organização e sacrifícios por parte das escolas e dos assentados, uma vez que estes não dispõem mais do que módicos recursos pecuniários.

7.3. HABILITAÇÃO IDEOLÓGICA.

Esta dimensão do ensino visa obter a adesão dos estudantes, futuros trabalhadores, às relações sociais burguesas no trabalho e na sociedade. Ela é produzida no plano simbólico, como ideologia em simbiose com os conhecimentos instrumentais, e no plano prático das relações sociais escolares. As relações sociais escolares não são menos eficientes do que as simbólicas, pois atuam como um currículo oculto e têm o seu núcleo primordial na micropolítica escolar, no poder escolar.

Portanto, na escola convencional, todas as atividades escolares, das mais importantes e salientes, às mais singelas e pouco visíveis, levam à reafirmação da concepção burguesa de mundo. Isso pode ocorrer tanto na preleção do diretor no dia da pátria, quanto na aula do professor de matemática, que julga ministrar uma disciplina rigorosamente científica e livre das quizílias ideológicas ou políticas. Influxos deste tipo disseminados no sistema escolar, e nas mais diversas atividades por toda sociedade, possibilitam a concreção do fenômeno social que Gramsci (1968) denominou hegemonia, ou seja, a hegemonia da classe burguesa.

Podemos resumir a ação do TC nas Escolas, como um movimento de luta anti-hegemônica que tem por base o controle e por superestrutura as ações educativas desenvolvidas nos diversos planos de ensino. O que se configura em uma inflexão ideológica ou uma concepção de mundo que procura situar-se numa direção política e pedagógica, não apenas distinta, mas também em conflito com a concepção dominante.

Nisso se inclui o que não mencionamos até agora, o direito dos professores a expressarem na escola seus pontos de vista divergentes, o que pode se manifestar tanto na expressão oral, quanto no uso de literatura nas salas de aulas e em outros espaços. Podemos tomar como exemplo conspícuo o tratamento do tema da reforma agrária e do MST em clave elogiosa, temas que os professores podem ter dificuldades para trabalhar em uma escola tradicional. Não observamos o tratamento sistemático recorrente desses assuntos nas Escolas estudadas. Mas, o importante a ser ressaltado é que qualquer assunto que implique os movimentos sociais e suas organizações pode ser trabalhado sem qualquer restrição, o que não é uma característica da escola oficial na qual os conhecimentos repassados devem ser supostamente *imparciais* ou *neutros*.

Como assinalamos anteriormente, embora o discurso na escola pública oficial seja a de transmissão de conhecimentos neutros, na verdade a habilitação ideológica ou a contra-ideologia trespassa todas as atividades escolares, estando presente com maior ou menor grau em determinadas unidades escolares.

As Escolas objetos deste estudo apóiam também ações que apresentem uma conotação política mais precisa e ostensiva³⁷. As ações não são obrigatórias e, em geral, envolvem pessoas que têm uma tradição de ativismo. Muitas vezes estão conectadas às ações de mobilização e luta do MST, mas não apenas. Ainda, apuramos que os alunos das Escolas participaram de congressos dos **Sem Terrinha**³⁸, e professores e funcionários estiveram presentes em conclaves do MST na região ou para além dela.

CONCLUSÃO

Neste trabalho o foco esteve assentado sobre o fenômeno do controle dos trabalhadores, proposição que permeou nossa hipótese original de investigação. E, concomitantemente, levantamos a questão: *o que (ou*

³⁷ Na pesquisa empírica observamos uma reunião de pais com a direção do Colégio Srtrozak. Os pais declararam que se as reivindicações de transporte não fossem atendidas pela Prefeitura organizariam manifestações reivindicativas públicas. Convém lembrar que as Escolas foram resultado de lutas reiteradas de acampados e assentados.

³⁸ Sem Terrinha é a organização política das crianças do MST.

quem) controla o controle dos trabalhadores na Escola Semente da Conquista e no Colégio Strozak?

Os trabalhadores coletivos das Escolas, contando com a energia catalisadora de ativistas ligados a movimentos sociais, em especial ao MST, compreendendo, sobretudo, professores, mas também pais e alunos, munidos de um projeto educacional próprio, conseguiram concretizar nessas Unidades Escolares uma ascendência político-pedagógica sobre a qual se assenta o controle.

O controle, assim estabelecido, apresenta duas dimensões já mencionadas, teoricamente reconhecíveis, mas na prática inseparáveis. Uma dimensão cujo significado é uma limitação à soberania decisória da propriedade capitalista, no caso, sob a forma estatal, e que usualmente se apresenta como poder administrativo. Paralelamente, observamos a prática de uma política educacional em divergência com o estabelecido ou indicado pela política educacional oficial.

Observamos que, segundo nossas ilações, os atores dessa trama têm uma percepção do controle muito mais como pedagogia alternativa do que como controle no sentido de poder administrativo. Supomos que há duas razões para que assim seja: a) a luta pelo controle estrito senso não tem se colocado, ou tem estado em situação muito excêntrica nos movimentos sociais lato senso; b) mesmo em se tratando do MST, que é a força política influente nas escolas, a concepção de controle estrito senso, como categoria que pode medrar no interior das unidades organizadas segundo o princípio do trabalhador coletivo, não aparece com esse sentido. Isto se deve ao fato de que o controle dos trabalhadores no Programa do MST, ou seja, a negação do assalariamento e do trabalho alienado se dá pela reforma agrária, pelo estabelecimento da pequena produção agrária sob controle da família trabalhadora, embora sob a égide geral do capital. É certo que a passagem do MST da reforma agrária clássica para a reforma agrária popular, ao propor a dissolução do latifúndio e a instituição de empreendimentos agrários de trabalho associado, indica um potencial de enfrentamento direto com o agronegócio em oposição à exploração do trabalho assalariado. No entanto, dado seu noviciado e sua complexidade, a eficácia do novo programa aprovado em 2014 ainda está sendo testada pela prática da luta social.

Porque nos determos nessa diferenciação? Temos dois motivos.

Nas Escolas o *hard core* do controle está posto pela gestão democrática, o poder administrativo, que coincidentemente também é um poderoso agente educador. Sem a existência desse poder administrativo seria praticamente inviável que as escolas pudessem implantar a política pedagógica em curso. Esta é uma dedução que podemos generalizar. A prática de uma pedagogia alternativa é, antes de tudo, uma luta pelo poder administrativo.

O segundo ponto é que a luta pelo poder administrativo, pelo controle estrito senso, embora inevitavelmente combinado com a luta pelo controle em geral, apresenta um potencial de contestação da soberania da propriedade capitalista que não está presente nas lutas pontuais por salários e melhores condições de trabalho, dentre outras.

É certo, como já o afirmamos, que a luta pelo controle, um tema clássico do movimento operário, há muito tempo está *fora de moda* nos movimentos sociais estrito ou lato senso considerados. Porém, também é certo, como se observa por toda parte, que os efeitos estupefacientes gerados pelo *Welfare State* estão se dissipando. A grande crise econômica é real. E, aparentemente, a sabedoria da classe dominante está concentrada em destruir as conquistas trabalhistas e democráticas dos trabalhadores e fazer reviver as condições de vida *manchesterianas*. Paradoxalmente, o caráter revolucionário e progressista da burguesia há muito se perdeu nas brumas da história. Nos dias atuais, sua atividade meramente espoliativa (HARVEY, 2004), cresce em detrimento do que foi no passado sua glória, a atividade produtiva.

Por outro lado, os trabalhadores da educação, bem como os trabalhadores em geral, não precisam da classe burguesa. Isto já tinha sido observado por Marx (1972) no século XIX, em *O Capital*. Mas, nos dias de hoje, os trabalhadores seguem reiterando esse fato na prática, em todo o mundo, por meio dos empreendimentos de trabalho associado e de fábricas recuperadas ou autogovernadas das mais diversas ordens (VIEITEZ; DAL RI, 2009, ZIBECHI, 2017).

Em suma, ainda que carente de impostação política mais claramente definida, o controle dos trabalhadores está posto nas escolas Semente da Conquista e Strozak. Em nossa pesquisa apuramos que outras escolas, em

especial as do MST, em diversos pontos do Brasil, implantam pedagogias aparentemente análogas às que encontramos nestas Unidades, o que nos permite supor que também nessas escolas discorre o fenômeno do controle.

Os movimentos sociais lato senso, especialmente os vinculados à educação, deveriam tomar essas experiências como objeto de reflexão. O controle, sob a hegemonia do capital, não pode ser outra coisa que um fenômeno instável, um fenômeno de luta social recorrente, porque a burguesia não pode tolerar a partilha do poder com os trabalhadores justamente onde se encontra o âmago do seu poder e riqueza, a exploração do trabalho assalariado. No entanto, os gravames na vida dos trabalhadores, que na era atual não cessam de se somar, estão indicando que as lutas pelo controle lato senso não são mais suficientes, embora imprescindíveis, e que é imperativo combiná-las com a retomada das lutas históricas pelo controle estrito senso, pois estas apresentam um potencial mais imediato e direto de questionamento da hegemonia e soberania da propriedade capitalista.

Em última análise, a pedagogia dos movimentos sociais parece alimentar a esperança de poder contribuir para um movimento social de transformação da sociedade capitalista em socialismo. Para que isso possa ocorrer é necessário que, dentre outros muitos fatores, o questionamento da propriedade burguesa tenha adquirido o caráter de um *preconceito popular*, ao menos no âmbito dos movimentos sociais, e para isto a preconização do controle pode ser estratégica, uma vez que o impulso para o controle em oposição ao domínio do capital é imanente ao trabalhador coletivo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L. *A produção da escola pública contemporânea*. São Paulo: Autores Associados, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2001.
- AVRICH, P. *Los anarquistas rusos*. Madrid: Alianza, 1974.
- BAUDELLOT, C. H.; ESTABLET, R. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI de España, 1975.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.
- BRINTON, M. *Os bolcheviques e o controle operário*. Porto: Afrontamento, 1975.
- COMENIUS, J. A. *Didática magna*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

- DAL RI, N. M. *Educação, capital e trabalho: fundamentos da educação popular*. 1987. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. *Educação democrática e trabalho associado no movimento dos trabalhadores rurais sem terra e nas fábricas de autogestão*. São Paulo: Ícone: FAPESP, 2008.
- DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. *A escola Semente da Conquista*. São Paulo. 2015. Disponível em: <http://vieitez-dalri-trabalhoassociado.blogspot.com.br/2015/07/a-escola-semente-da-conquista-e_27.html>
- EBY, F. *História da educação moderna*. Porto Alegre: Globo, 1973.
- ENGELS, F. *The condition of the working class in England in 1844*. New York: Echo-library, 2009.
- GOODRICH, C. L. *The frontier of control*. New York: Harcourt, Brace and Howe, 1920.
- GORDON, D. M.; EDWARDS, R.; REICH, M. *Trabajo segmentado, trabajadores divididos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1986.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- HARVEY, D. *O novo imperialismo*. São Paulo: Loyola, 2004.
- INSTRUMENTO DE LUTA E ORGANIZAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA (INTERSINDICAL). *Reforma do Ensino Médio: a “novidade” do Capital e seu Estado para rebaixar a formação das e dos trabalhadores em formação*. São Paulo. 12 out. 2016. Disponível em: <http://www.intersindical.org.br/mobilizacao/noticias2/item/1273-reforma-do-ensino-medio-a-novidade-do-capital-e-seu-estado-para-rebaixar-a-formacao-das-e-dos-trabalhadores-em-formacao>. Acesso em: 12 out. 2016.
- MANDEL, E. *Control obrero, consejos obreros, autogestión*. México: Era, 1974.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARX, C. *El capital*. México: Fondo de Cultura Económica, 1972.
- MÉSZARÓS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MONTGOMERY, D. *El control obrero en Estados Unidos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1985.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *FONEC repudia declaração de Bolsonaro sobre a Educação do Campo*. Brasília, DF. 2018. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2018/10/24/fonec-repudia-declaracoes-de-bolsonaro-sobre-a-educacao-do-campo.html>. Acesso em: 20 dez. 2018.

NESS, I.; AZZELINI, D. (Org.). *Ours to master and to own - Workers' control from the commune to the present*. Chicago: Haymarket Books, 2011.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

RÁDIO GRÁFICA ARGENTINA. *Argentina: Primera jornada del paro nacional de maestros tuvo acatamiento del 95%* Aporrea.org. Caracas. 7 mar. 2017. Disponível em: <https://www.aporrea.org/educacion/n305066.html>. Acesso em: 7 mar. 2017.

SOUZA, R. F. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

VIEITEZ, C. G. A democracia nas unidades escolares públicas in: DAL RI, N. M.; BRABO, T. S. A. M. (Org.). *Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais*. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 13-35.

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. A fábrica recuperada Zanón – Cooperativa FaSimPat. *ORG&DEMO*. Marília, v. 7, n. ½, jan./jun./jul./dez., p. 183-194, 2006.

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. *Mudança social na América Latina, trabalho associado e educação*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

ZIBECHI, R. El proyecto educativo de la nueva derecha. *La Jornada*. México. 29 set. 2016. Disponível em: <http://www.jornada.unam.mx/2016/09/29/opinion/019a1pol>. Acesso em: 30 set. 2016.

ZIBECHI, R. La transición florece, aunque no la veamos. *La Jornada*. México. 03 mar. 2017. Disponível em: <http://www.jornada.unam.mx/2017/03/03/opinion/020a1pol#texto>. Acesso em: 04 mar. 2017.